

Zimmer, Jürgen

Nicht das Rad neu erfinden! Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes reicht weiter, als PISA es verlangt

Diskurs 12 (2002) 2, S. 11-18



Quellenangabe/ Reference:

Zimmer, Jürgen: Nicht das Rad neu erfinden! Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes reicht weiter, als PISA es verlangt - In: Diskurs 12 (2002) 2, S. 11-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107013 - DOI: 10.25656/01:10701

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107013>

<https://doi.org/10.25656/01:10701>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

www.dji.de/diskurs

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

DISKURS

Thema

Kindheit und Bildung

Interview

- Familie und Arbeit – »die Zeitfalle«
Karin Jurczyk interviewt Arlie Russell Hochschild

Spektrum

- »Männer und Frauen sind gleichberechtigt«
- Informalisierung und Kontextualisierung
Technische Netze im Alltag der »Generation @«

Trends

- Disability Studies in Deutschland
Zur Formierung eines Diskurses

Kindheit und Bildung

Manfred Liebel/Jens Lipski

»Für das Leben lernen« – durch Standardisierung? 6

Jürgen Zimmer

Nicht das Rad neu erfinden!

Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes
reicht weiter, als PISA es verlangt

11

Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse fragt der Autor
nach der Relevanz und Reichweite des mehrfach evaluierten
Situationsansatzes für heutige Bildungsansprüche.

Hans Rudolf Leu

Bildungs- und Lerngeschichten

Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags
im Elementarbereich

19

Der Beitrag stellt einige Ansätze zur Messung des Ertrags
von Bildungs- bzw. Selbstbildungsprozessen vor, wobei ins-
besondere auf die Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten
abgestellt wird.

Heinz Hengst

Vom Beiprogramm zum Programm

Zur Kontextualisierung informellen Lernens

26

Im Blickpunkt stehen einzelne Implikationen der Relativierung
formalen, institutionalisierten Lernens und der Einfluss der
Skripts der Medien- und Konsumindustrie auf nichtschulische
wie schulische Lernprozesse.

Anne Wihstutz

Arbeit von Kindern

Überforderung oder Chance zur Entwicklung
von Kompetenzen?

34

Die Autorin fragt nach der spezifischen Bedeutung von Arbeit
für die Kompetenzentwicklung von Kindern: Wie kann »Arbeit«
so kontextualisiert und strukturiert werden, dass sie sowohl
dem Bedürfnis der Kinder nach Autonomie als auch ihrer
Schutzbedürftigkeit gerecht wird?

Günther Dohmen

PISA als Anstoß für ein »natürlicheres« Lernen

39

Die selbst gesteuerte Aneignung von Wissen stellt eine
wesentliche Voraussetzung zur Lösung realer Aufgaben dar.
In der Wende zu lebenslangem Lernen sowie in der zu-
nehmenden Anerkennung informellen Lernens sieht der
Verfasser eine Tendenz zu »natürlicherem« Lernen.

Jugendhilfe und Bildung zu Zeiten der Bildungsreform der 70er-Jahre und im Zeichen der PISA-Debatte

Parallelen, Unterschiede, Entwicklungen 45

Mit der PISA-Studie ist auch die Frage nach dem Beitrag der Jugendhilfe zur Bildung neu gestellt. Der Autor kritisiert den a-historischen Zuschnitt der aktuellen Debatte und verweist auf Erkenntnisse und Einsichten, wie sie durch eine Rekonstruktion historisch vergleichbarer Entwicklungsprozesse der Jugendhilfe gewonnen werden können.

Familie und Arbeit – »die Zeitfalle«

Karin Jurczyk interviewt Arlie Russell Hochschild **51**

Arlie Russell Hochschild plädiert für familiäre Entlastungen und wendet sich gegen eine individuelle Verrechnung der Kosten von Arbeit und familialer Pflege. Sie wirbt für gesellschaftliche Bündnisse zur Neuvermessung des Verhältnisses von Arbeitswelt und Familie.

Ingo Richter

»Männer und Frauen sind gleichberechtigt« 56

Gegenstand der Erörterungen bildet der Gleichberechtigungsdiskurs in der Bundesrepublik Deutschland. Beim Durchgang durch differenztheoretische Positionen feministischer Kritik am Egalitarismus erfährt insbesondere die »dekonstruktivistische Wende« im feministischen Diskurs eine kritische Würdigung.

Claus J. Tully

Informalisierung und Kontextualisierung

Technische Netze im Alltag der »Generation @« 65

Angesichts der Verbreitung von neuen »gadgets« hat der Terminus »Generation @« einen Beigeschmack von Wahrheit. Kann durch individuelle Kontextualisierungsleistungen eine sinnhafte und befriedigende Nutzung der neuen technischen Apparate eröffnet werden?

Claudia Franziska Bruner / Clemens Dannenbeck

Disability Studies in Deutschland

Zur Formierung eines Diskurses 69

In der Auseinandersetzung mit der Rezeption der so genannten Disability Studies stehen Fragen nach ihrem Selbstverständnis und nach der Legitimation ihrer Forschungspraxis im Mittelpunkt.

Nicht das Rad neu erfinden!

Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes reicht weiter, als PISA es verlangt

Jürgen Zimmer, geb. 1938, Studium der Psychologie, Pädagogik und Rechtswissenschaft in Hamburg, Freiburg und München; wissenschaftliche Mitarbeit am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin;

journalistische Tätigkeit bei der »Zeit«; Leiter des Arbeitsbereiches Vorschulerziehung am Deutschen Jugendinstitut; wissenschaftlicher Rat und Professor in Münster; o. Professor an der Freien Universität Berlin mit Gründung des Instituts für Interkulturelle Erziehungswissenschaft; Bildungsplanung in Ländern Mittel- und Südamerikas, Afrikas und Asiens; Gründung der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INAgGmbH) an der Freien Universität Berlin; Präsident der International Community Education Association (ICEA); Veröffentlichungen im Bereich der Erziehung in früher Kindheit, der Interkulturellen Erziehung, der Community Education und des Entrepreneurship.

Publikationen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim 2000; (zus. mit Angelika Krüger) Die Ausbildung der Erzieherinnen neu erfinden. Neuwied, Berlin 2001; (zus. mit Günter Faltn und Sven Ripsas) (Hrsg.): Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden. München 1998

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Institut für Interkulturelle Erziehungswissenschaft
Königin-Luise-Straße 24–26
D-14195 Berlin
E-Mail: jgzimmer@zedat.fu-berlin.de

Der Situationsansatz, in den 70er-Jahren im Zuge der Kindergartenreform in den westlichen Bundesländern entwickelt und in den neuen Bundesländern weiterentwickelt, favorisiert ein forschendes und entdeckendes Lernen anhand realer Problemstellungen in realen Situationen. Die externe empirische Evaluation des Ansatzes verweist auf Kinder, die eigenaktiv, selbstständig und konsequent ihren einmal eingeschlagenen Weg verfolgen, auf anregende Weise ihre Themen vorantreiben und Konflikte unabhängig von Erwachsenen austragen. Diese Kinder seien, so die Evaluatoren, autonomer als Kinder in untersuchten Einrichtungen, die nicht nach diesem Konzept arbeiten. Wenn es nun im Zentrum von PISA um die Fähigkeit geht, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen, dann kann man Kindergärten wie Grundschulen getrost raten, unter Anlegung hoher Qualitätsstandards den Situationsansatz zu praktizieren und weiterzuentwickeln.

Institut für den Situationsansatz, Berlin; Anruf der Kollegin Marie-Theres Albert von der TU Cottbus: Die Geschichte mit PISA sei doch richtig hervorragend. Wieso denn? Weil die, nein: die Antwort auf PISA der Situationsansatz sei, und das nicht erst seit gestern, sondern seit dreißig Jahren. Er sei das einzige Konzept weit und breit, das einen wirklichkeitsbezogenen Bildungsanspruch ernst nähme und die Lösung von realen Problemstellungen in realen Situationen favorisiere. Er sei mehr als PISA. Und er sei auch das beste Verfahren, um beispielsweise durch dauerhaftes Auswendiglernen vom selbstständigen Den-

ken entwöhnte Ingenieursstudenten in Cottbus angemessen auf ihre beruflichen Anforderungen vorzubereiten.

Ein paar Wochen später in Berlin-Steinstücken; auf dem Schreibtisch, von der GEW verschickt, eine Stellungnahme der Vereinigung hessischer Unternehmerverbände (VhU): Der Situationsansatz vernachlässige Bildungsaspekte, die vorwiegend im Umgang mit Sacherfahrungen zum Tragen kämen.

Also was nun? Die VhU schreibt Unsinn, sofern sie den Situationsansatz als Konzept meint. Die VhU schreibt Bedenkenswertes, sofern sie dessen Abhalfterung in Teilen der Ausbildung und Praxis in den Blick nimmt. Die vier Quintessenzen der folgenden Abschnitte lauten: (1) Der Situationsansatz ist wirksam. (2) Der Situationsansatz hält den Bildungsanspruch hoch. (3) Teile der Ausbildung und der durch sie mitgeprägten Praxis sind ein Problem. (4) Anreize sind nötig, um mehr Qualität zu erzielen.

Nachhaltige Wirksamkeit

Im Situationsansatz geht es im weitesten Sinn um die Begründung und Gestaltung von Bildungsprozessen. Dreimal wurde er bisher evaluiert:

Die in der ersten Hälfte der Neunzigerjahre unternommene Spurensicherung der westdeutschen Kindergartenreform, repräsentiert durch das in der zweiten Hälfte der Siebzigerjahre durchgeführte bundesweite Erprobungsprogramm, orientierte sich an einer pragmatistischen Evaluationsstrategie. Untersucht wurden vor allem Kindergärten, die am Erprobungsprogramm teilgenommen hatten, ihr Umfeld, die anhaltende oder nur passagere Wirkung des Erprobungsprogramms, die Brüche bei der Implementation seiner Ergebnisse. Drei Gruppen gewannen Konturen: die exzellent arbeitende Einrichtung, in der der Situationsansatz ideenreich praktiziert und auf neue Lebensverhältnisse hin interpretiert wird; eine Gruppe, in der Elemente des Situationsansatzes sichtbar werden; eine dritte Gruppe mit unterdurchschnittlichem, beschäftigungspädagogischem Zuschnitt (Zimmer et al. 1997).

Eine aufwändige externe, empirische und summative Evaluation erfuhr der Situationsansatz durch eine Forschungsgruppe der Universität Landau gegen Ende der Laufzeit des Modellprojektes »Kindersituationen« 1996 und 1997 (Wolf et al. 1998; 1999). Verglichen wurden Modelleinrichtungen mit Einrichtungen des erweiterten Kreises (Kindertagesstätten, die am Rande des Modellversuchs mitbetreut wurden) und Kontrolleinrichtungen (deren Teams angaben, nicht nach dem Situationsansatz zu arbeiten). Im Mittelpunkt der Untersuchung standen Auswirkungen von Interventionen im Rahmen des Situationsansatzes auf Erzieherinnen, vor allem aber auf Kinder. Es sei kein Zweifel, heißt es in einer ersten Darstellung der Ergebnisse, dass sich die pädagogische Arbeit nach dem Situationsansatz auch schon nach relativ kurzer Zeit

bemerkbar mache (Wolf et al. 1998, S. 289): Das Kind, das eigenaktiv, selbstständig und konsequent den einmal eingeschlagenen Weg verfolge, das Kind, das aktiv und auf anregende Weise seine Themen vorantreibe, das Kind, das Konflikte austrage, sei in Einrichtungen, die nach dem Situationsansatz arbeiten, deutlich stärker vertreten als in Einrichtungen, die das nicht tun.

An anderer Stelle heißt es dazu: »Vor allem in folgenden inhaltlichen Bereichen zeigen sich in den Modelleinrichtungen höhere Werte:

- Gewährung von Freiraum für Kinder (Erzieherin)
 - Entscheidungsfreiheit und Eigenständigkeit (Kindergruppe)
 - das selbst entscheidende und bei der Sache bleibende Kind (Kind)
 - Kind handelt nicht allein auf Anweisung der Erzieherin (Kind)
 - kindgerechte Anregung (Erzieherin)
 - das aktive, anregende Kind (Kind)
 - Kind beschäftigt sich lange mit einem selbst gewählten Thema (Kind)
 - Konfliktaustragung und Unabhängigkeit von Erwachsenen (Kindergruppe)
 - Kind, das Konflikte austrägt (Kind)
 - Auseinandersetzung mit Regeln und Normen (Kind und Erzieherin)
 - räumlich-materiale Möglichkeiten (Tageseinrichtung)
 - Bereitstellung von »echten« Gebrauchsgegenständen (Tageseinrichtung)
 - Bereitstellung von wertlosen, zweckfreien Materialien (Tageseinrichtung)«
- (Wolf et al. 1999, S. 271).

Vier Jahre danach – 2000 bis 2001 – gab es eine Fortschreibung der Datenanalyse, mithin eine weitere Evaluation durch die Landauer Forscher. Ihre Vermutung war, dass sich aus verschiedensten Gründen – unter anderem wegen einer hohen Fluktuation des Personals in den einbezogenen Einrichtungen – die damaligen Effekte verflüchtigt hätten. »Wir gingen«, schreiben Wolf, Hippchen und Stuck, »also von der Hypothese einer fast vollkommenen Nivellierung nach vier Jahren ... aus« (Wolf et al. 2001, S. 431). Unerwarteterweise zeigten sich aber auch nach diesem Zeitraum deutliche Effekte im Sinne der früheren Ergebnisse.

Und PISA? Wenn im Zentrum der Studie weniger die Frage steht, wie gut Jugendliche schulische Lernstoffe beherrschen, wenn es vielmehr um die Fähigkeit geht, »Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen« (OECD 2001, S. 1), dann kann man Kindergärten wie Grundschulen getrost raten, unter Anlegung hoher Qualitätsstandards den Situationsansatz zu praktizieren und weiterzuentwickeln. Künftige Sekundarschüler würden, so vorbereitet, eine weitere PISA-Untersuchung vermutlich deutlich besser

überstehen, selbst wenn es bei einer solchen Untersuchung immer noch nicht um Problemlösungen in realen, sondern in erdachten Situationen gehen sollte.

Bildungsanspruch

Der Situationsansatz, der sich nicht nur auf den Bereich einer Erziehung in früher Kindheit bezieht, ist ideengeschichtlich durch die Bildungs- und Curriculumtheorie geprägt, wie sie Shaul B. Robinsohn und seine Gruppe am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Auseinandersetzung mit der fächerbezogenen Didaktik entwickelt haben. Bildung ist nach Robinsohn Ausstattung zum »richtigen« und »wirksamen« Verhalten in der Welt. »Verhalten« ist im umfassenden Sinn anthropologisch, nicht behavioristisch gemeint. Es ging Robinsohn um eine gewinnende Lebenshaltung, um die Möglichkeit, neue und wechselnde Horizonte der physischen und geistigen Welt aufzunehmen, zu Allianzen fähig zu sein, ohne Loyalitäten aufzugeben, sich neuen Problemen im Vertrauen auf neue Lösungen zu stellen. Bildung hat die Ambivalenz der Bedürfnisse nach Kontinuität und Sicherheit einerseits und nach Offenheit, Entdeckung und Produktivität andererseits auszuhalten, ist also auf Überlieferung angewiesen wie auch auf Zukunft hin zu formulieren.

Menschen für »richtiges« Verhalten in der Welt auszurüsten, bedeutet den Versuch, *global concerns* auch als *local concerns* zu verstehen und deren Wechselverhältnis zu sehen. Situationsanalysen innerhalb des Robinsohn'schen Strukturkonzeptes der Curriculumentwicklung wie auch innerhalb des Situationsansatzes sind, fundiert angelegt, nicht nur auf Situationen hier und jetzt, sondern immer auch auf die in ihnen enthaltene und sie mit konstituierende Vergangenheit und die auf sie einwirkenden gesellschaftlichen Kräfte bezogen. In der Bestimmung von qualifikationsrelevanten Sachverhalten und der Formulierung von Qualifikationen findet der Entwurf des Zukünftigen seinen Ausdruck; zum »richtigen« und »wirksamen« Verhalten in der Welt gehört die Fähigkeit, in Situationen nicht nur zu bestehen, sondern sie auch zu gestalten.

Der hier gemeinte Bildungsanspruch legt nahe, sich Zugänge zu situationsspezifischem, -transzendierendem und generalisierendem Wissen zu verschaffen, die möglichst unmittelbar zur Erkenntnis führen und nicht Umwege einschlagen müssen, die durch die scheinbar immanente »Logik« einer der didaktischen Reduktion unterworfenen Fachdisziplin bestimmt werden (Delphi-Befragung 1996/1998). Diese von Fachdidaktikern behauptete »Logik« erweist sich bei näherem Hinsehen in Teilen als Konvention des *mainstream* darüber, welche Wissensbestände in welcher Anordnung als bedeutsam eingeschätzt werden, wie innerhalb einer sequenziellen Organisation des Wissenserwerbs das Davor und Danach anzuordnen, wie Wissen zu hierarchisieren sei. Untersucht man jedoch komplexe

Ausschnitte sozio-kultureller, technologischer oder ökonomischer Wirklichkeit und identifiziert in ihnen qualifikationsrelevante Sachverhalte und damit auch Anforderungen an Wissen, machen diese Anforderungen vor disziplinären Grenzen nicht halt, sondern überspringen sie vielfach, verlangen nach interdisziplinären Amalgamen, nach einer Fokussierung wissenschaftlichen Wissens unterschiedlicher Provenienz auf Schlüsselprobleme, zu deren Aufklärung und Lösung dieses Wissen beitragen soll (Damerow et al. 1974). Diese Wirklichkeit straft den fachdidaktischen Tunnelblick ständig Lügen. Die akademischen Wissensbestände sind von hohem Nutzen, nur sind sie im Hinblick auf ein Lernen in komplexen Realsituationen vielfach falsch organisiert und versperren Chancen des Transfers solchen Wissens. Ein Curriculum, das sich an generativen Themen orientiert und von dort her strukturiert, »plündert« wissenschaftliche Wissensbestände und bezieht sie in geeignetem Zueinander auf reale Situationen und Probleme. Die Quellen akademischen Wissens reichen dabei nicht aus; weitere Quellen – die Vorerfahrung von Menschen, die Erkenntnischancen intuitiven und hermeneutischen Denkens, der künstlerische Zugang – spielen eine bedeutsame Rolle.

Voneinander abgegrenzte fachdidaktische Strukturgitter können sich wie Erkenntnis- und Handlungsbarrieren zwischen Lernende und Situation schieben. Wird der Erkenntnisprozess hingegen durch Anforderungen der Realität provoziert, wird deutlicher, welches Wissen, welche Kompetenzen hier förderlich sind. Dieser curriculumtheoretische Zugang wirkt der historischen Spaltung des Bildungskanons in Humaniora und Realia entgegen, der Fraktionierung des Lernens in atomisierte Bestandteile von Stoffkatalogen. Allgemeinbildung und Spezialbildung geraten in ein neues Verhältnis: Allgemeinbildung nicht als Summe des Spezialwissens, sondern im Sinne von Hellmut Becker als Weltverständnis und allgemeines Problemlösungswissen; Spezialbildung als Kompetenz zur Lösung spezifischer, kontextgebundener Schlüsselprobleme. Im Hinblick auf Wissensbestände aus dem Bereich der Realia ist wichtig, auf den historischen Prozess des kollektiven Vergessens sozialer Kontexte mit eben der Rekonstruktion dieser Kontexte zu antworten – nichts anderes meint die Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen. Die Vermittlung einer auf ihre sozialen Kontexte rückbezogenen Mathematik hätte so Lernenden die systematische Chance zu bieten, nichtmathematische Voraussetzungen und Folgen mathematischer Operationen aufzuklären – dazu gehört beispielsweise das Verständnis für Quantifizierungsprozesse auf der Grundlage nichtmathematischer Wertsetzungen, einschließlich der retro-analytischen Entschlüsselung solcher Setzungen (Damerow et al. 1974, S.104 ff.).

Diese Curriculumtheorie stieß zur Zeit ihrer Entstehung, dies konnte nicht überraschen, auf den Widerstand eines fachdidaktischen Kartells, dessen Vertreter sich neu hätten legitimieren müssen. Gleichwohl entwickelten sich

korrespondierend zum Situationsansatz im Kindergarten auch schulische Versuche des binnendifferenzierten, fächerübergreifenden, projektorientierten, auf Schlüsselprobleme bezogenen Unterrichts (Duncker / Popp 1997, Frey 1982, Klafki 1996 und 1998, Münzinger / Klafki 1995). Es ist allerdings ein Unterschied, ob man von einer Realanforderung her denkt und ein darauf bezogenes Problemlösungswissen erschließt oder von einem Fachinhalt her nach illustrierenden und nicht selten ideologisierenden »Anwendungen« sucht (Keitel 1986). Eine bisher nicht überwundene Schwäche der Fachdidaktik liegt darin, dass sie im Zweifelsfall das Verbindungsseil weit mehr in Richtung Disziplin und weit weniger in Richtung komplexe Realität auswirft. Im Extremfall bedeutet dies »akademische« Stoffhuberei, während der Situationsansatz die Problemlösungen in Realsituationen ins Zentrum rückt und den jeweiligen Prozess der Erschließung und Aneignung von problemlösendem Wissen mindestens ebenso ernst nimmt wie dessen Inhalte.

Die Kritik fachdidaktischer Verengungen ist nicht gleichzusetzen mit einem Verzicht auf systematisches Lernen und eine sequenzielle Anordnung von Lerninhalten. Dort, wo beides im Kontext der Situationen Sinn macht, ist es willkommen. Zudem reklamiert der Situationsansatz keinen Monopolanspruch, sondern verhält sich komplementär zu anderen Lernzugängen, sofern sie seinen normativen Prämissen – zu denen die Postulate von Autonomie, Kompetenz und Solidarität, eine Balance von Eigensinn und Gemeinsinn gehören – nicht widersprechen. Wenn

die Ausbildung von Studierenden der Medizin an der Harvard Universität von komplexen Problemsituationen ausgeht und damit den hier skizzierten Weg einschlägt, wird der Wissenserwerb einem umfassenden Verständnis der Situation von Patienten untergeordnet. Formelles und informell-situatives Lernen geraten in ein systemisches Wechselverhältnis.

Nimmt man Aussagen aus der Delphi-Befragung über Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft, dann ergeben sich zahlreiche Übereinstimmungen: Der Erwerb von Kompetenzen zur Erarbeitung von Problemlösungswissen wird als zunehmend relevant eingeschätzt – der Situationsansatz hilft bei der Lokalisierung und Gewichtung dieser Probleme, bei der Bereitstellung realistischer Settings und hochdifferenzierter Lernumwelten. Das Lernen wird zunehmend im Wechsel von formaler und situativer Bildung erfolgen. Problemlösungswissen wird wichtiger als reines Fachwissen. Von der Kanonisierung des Wissens in einem festen Bildungskanon wird man sich verabschieden müssen – der Situationsansatz setzt hier schon lange auf exemplarische Situationen, unter ausdrücklichem Verzicht auf den Versuch einer »überzeitlichen« und transkulturellen Festschreibung.

Im Bereich des formalen Bildungswesens wird eine Implementation der Ergebnisse des Bildungs-Delphi auf ähnliche Barrieren stoßen wie seinerzeit das – durch das Bildungs-Delphi aktualisierte – Strukturkonzept der Curriculumrevision. Im sozialpädagogischen Milieu der Jugendhilfe ist hingegen mit einem anderen Handicap zu rechnen:

Die Ausbildung der Erzieherinnen vermittelt bisher – von rühmlichen Ausnahmen abgesehen – weder eine zureichende Kompetenz für den Situationsansatz insgesamt noch für seinen spezifischen bildungstheoretischen Anspruch. Zur Vermeidung sozialpädagogisch geprägter Abschottungsprozesse ist es hier notwendig, an einer entsprechenden Professionalisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung weiterzuarbeiten.

Zu den Zielen des Situationsansatzes gehört es, das Verhältnis zwischen raschem gesellschaftlichen Wandel sowie sich entsprechend verändernden Situationen von Kindern in den Blick zu nehmen und auf pädagogische Schlussfolgerungen hin zu diskutieren. Solche Entwicklungen betreffen auch das Tempo des Wandels familialer Strukturen; diese wiederum wirken auf Institutionen der Tagesbetreuung ein – die Druckwellen setzen sich fort. Vergleicht man die situationsbezogenen curricularen Materialien der Siebzigerjahre einschließlich der thematisierten Situationen und Situationsanalysen, so unterscheiden sie sich deutlich von denen des – in den neuen Bundesländern durchgeführten – Projektes »Kindersituationen«: »Das soll einer verstehen! Wie Erwachsene und Kinder mit Veränderungen leben« heißt eines der Bücher in der »Praxisreihe Situationsansatz« (Doyé / Lipp-Peetz 1998). Zu den erkenntnisleitenden Interessen bei der Analyse von Lebenswelten in den Siebzigerjahren gehörte das der Teilhabe von Kindern an der Gestaltung von Situationen – dies in Widerspiegelung des Diskurses über Demokratisierung in jener Zeit. Der Situationsansatz in den Achtzigerjahren war unter anderem durch die Reflexion interkultureller Lebenszusammenhänge geprägt. In den Neunzigerjahren bildeten die gesellschaftlichen und ökonomischen Umbrüche den Hintergrund von Situationsanalysen – der Prozess des relativen ökonomischen Abstiegs Deutschlands mit dem damit verbundenen Verlust von Arbeitsplätzen, mit der Entwicklung von Patchwork-Lebensläufen und der Notwendigkeit, die Fähigkeit zum *micro innovative entrepreneurship* als Grundqualifikation zu verstehen und zu lernen, auf die eigenen Füße zu fallen.

Lernen in einer sich verändernden Wirklichkeit enthält für den Situationsansatz die Chance, durch die von und mit Kindern vollzogene Erschließung kindgemäßer, gleichwohl komplexer Realsituationen die von der Kognitionspsychologie immer wieder geforderten hochdifferenzierten Lernumwelten zu schaffen (Dickinson 1994, Morowitz / Singer 1995). Hierzu können durchaus auch neue Realitäten wie die Medien zählen (Papert 1993).

Mitglieder von UNESCOs neuem Think Tank »Learning Without Frontiers« verweisen darauf, dass der *informal learning sector*, der zeitlich umfänglicher und qualitativ bedeutsamer sei als der formelle Sektor verfasster Bildungsinstitutionen, auf die Anforderungen des Hyperchange möglicherweise wesentlich flexibler und angemessener reagiere als der formelle Sektor. Dies hänge damit zusammen, dass sich im informellen Sektor ein pädagogisch

gleichsam entfesselter Typus des Lernens entfalten könne: Er zeige, zu welchen situationsstrategischen Leistungen menschliches Lernen in der Lage sei. Dies sei auch ein Sachverhalt, der durch Forschungen in den Bereichen der Kognitionswissenschaften, der angewandten Linguistik, der Psychologie, der Neurologie, der Ökologie, Biologie, Sozialanthropologie und Semiotik gut erfasst sei, der aber dem im pädagogisch-institutionellen Setting realisierten Lerntypus widerspreche: »Our current educational solutions, still grounded in the metaphors of yesterday, continue to view learning as a mere preparation for life – with a discrete beginning and end – not as an integral part of life« (Jain 1997, S. 6).

Für den Situationsansatz ist der informelle Sektor des Lernens von hohem Interesse. Die von UNESCO geäußerte These ist ja, dass er die Potenzen menschlichen Lernens besonders herausfordere und entfalten könne. Menschliches Lernen sucht sich seinen Weg auch durch das Drunter und Drüber, legt Handlungsschneisen, speichert Erfahrungen, wertet Irrtümer aus. Erkenntnis- und Lernprozesse in Realsituationen, in *open learning communities*, lassen sich elaborieren, Möglichkeiten des Transfers unter realistischen Rahmenbedingungen ausloten – ein Lernen in der Unsicherheit, aber auch Herausforderung des offenen Ausgangs ist etwas anderes als die Organisation des Lernens unter artifiziellen Bedingungen und in Parametern der Scheinsicherheit (Capra 1996).

Pädagogisch gefördertes Lernen in komplexen Realsituationen bedeutet mithin, Lernchancen innerhalb der Situationen zu erweitern, Zugänge zu situationsspezifischen und -überschreitenden Wissensbeständen zu gewinnen, Risiken abzuwägen, Transfermöglichkeiten zu nutzen, sich über normative Bezugspunkte des Handelns zu verständigen. An einem den Situationen angemessenen Verständnis des Lernens muss weitergearbeitet werden, nicht nur im Bereich der frühen Kindheit, sondern auf jenen Stufen des Bildungswesens, auf denen Programm und Setting zunehmend ins Abseits geraten: Viele der gesellschaftlich relevanten Lernprozesse, das hat Ralf Dahrendorf schon vor Jahren bemerkt, werden jenseits der durch Inkompetenzen gekennzeichneten pädagogischen Institutionen organisiert. Hinsichtlich einer Didaktik des Situationsansatzes ist das Verhältnis von Verschulung und Entschulung, von Komplexität der Wirklichkeit und Komplexitätsreduktion des Lernvorgangs, von Selbstregulation und strukturierender Moderation von Lernprozessen immer wieder neu zu verhandeln.

Abdrift der Ausbildung

Wenn ein Berufsstand, von einer lebhaften Brise getrieben, sich positiv fortentwickelt, sollte die Ausbildung mit dieser Entwicklung in Tuchfühlung bleiben, besser: Sie sollte diese Entwicklung unterstützen, mit vorantreiben,

ihre Qualität sichern. Ausbildung könnte zum Ferment einer rollenden Reform werden, die andauernde Anstrengung der Qualitätsentwicklung auf sich nehmen.

Driftet die Ausbildung ab vom Entwicklungsgeschehen, gerät sie in eine Flaute, unterliegen die Lehrenden einer stetigen *déformation professionnelle*, kommt ihrem Unterricht der Bezug zu gegenwärtigen beruflichen Anforderungen abhanden. Die Karawane zieht dann ohne die Ausbildung weiter.

Anfang der Siebzigerjahre, nach den *two decades of non-reform in West German education* (Robinson), entwickelte sich – ähnlich einer großen antarktischen Eisscholle, die ins wärmere Wasser gerät – ein Riss zwischen dem Reformgeschehen in der Praxis und einer eher stagnierenden Ausbildung. Beide, Praxis und Ausbildung, drifteten langsam auseinander. Der Kindergarten hatte die Botschaften von Freire, Illich, Bernfeld und Robinson besser verstanden als die Schule. Der in der ersten Hälfte der Siebzigerjahre entwickelte und danach bundesweit erprobte und akzeptierte Situationsansatz stellt eine zugleich entschulte wie intensive Lernlandschaft dar.

Das Dilemma der Ausbildung zeichnete sich curricular und strukturell ab. Während die Schlüsselsituationen von Kindern »draußen« von einigen tausend Erzieherinnen – durch Wissenschaftler unterstützt – analysiert und pädagogisch beantwortet wurden, bewegten sich »drinnen« die Fachinhalte und Fächerstrukturen nur in bescheidenem Maße. Es war nicht so, dass sich – im Freire'schen Sinne – generative Themen von »draußen« als strukturierende Elemente des Curriculum »drinnen« durchgesetzt hätten. Fanden sie überhaupt einen Widerhall, hatten sie sich der Fächerstruktur unterzuordnen.

Ein für die Ausbildung verhängnisvoller Fehler jener Jahre lag in der Verengung staatlicher Modellversuchspolitik auf Praxiseinrichtungen, die nicht im Zusammenhang mit ihrem systemischen Umfeld gesehen wurden. So blieb undeutlich, dass sich ein innovationsfreudiger Kindergarten in einem solchen Umfeld befindet, eines, das auf ihn verstärkt einwirkt, wenn die Laufzeit des ihn stützenden Modellversuchs beendet ist und keine auf Nachhaltigkeit angelegte Implementationsphase folgt. Besonders deutlich wurde dies mit Ablauf des Erprobungsprogramms Ende der Siebzigerjahre, jenem dreijährigen Großprojekt, das der Prüfung unterschiedlicher curricularer Materialien diente und zur konsensuellen Verständigung über den Situationsansatz und seine Varianten führte. Mit Ende des Programms fielen regionale Projektgruppen und Moderatorenstellen in neun Bundesländern weg. Konferenzen und Arbeitstreffen wurden nicht fortgesetzt. Viele der von den Entwicklungen beflügelten Erzieherinnen fanden sich in einem Umfeld wieder, das sich – von wenigen Bundesländern und Trägern abgesehen – reformneutral bis vorreformatorisch verhielt. Oft fanden diese Erzieherinnen, dies zeigte eine spätere Evaluationsstudie – niemanden, der sie anerkannt oder ermutigt hätte.

In einem solchen Verständnis von Bildungspolitik sind Modellversuche nicht Akzente einer systemisch angelegten rollenden Reform, sondern thematisch und institutionell eng dimensionierte temporäre Akte. Hören sie auf, müsste eigentlich die unabhängig von Modellversuchen existierende Infrastruktur – die Aus- und Fortbildung, die Träger und die Jugendämter – die Stafette übernehmen und aus temporären Entwicklungsanstrengungen permanente machen. Was aber, wenn diese anderen Teilsysteme zuvor gar nicht oder nur in Ansätzen an solchen Entwicklungen beteiligt waren? Immerhin: In einigen wenigen Landstrichen waren sie angekoppelt, dort fuhren sie wie auch die Praxiseinrichtungen unter Dampf weiter; es waren die engagierten Praxiseinrichtungen, die mit engagierten Trägern, engagierten Fachberatern, engagierten Aus- und Fortbildungseinrichtungen und engagierten Jugendämtern zusammenarbeiten konnten. In vielen anderen Landstrichen breiteten sich langsam wieder weiße Flecken aus, sie wurden größer, je länger Modellversuche und Erprobungsprogramme zurücklagen.

Gegenwärtig kann man dieses Déjà-vu in den neuen Bundesländern erleben. Das groß angelegte Projekt »Kindersituationen«, das den Situationsansatz drei Jahre lang in all diesen Ländern (samt dem Ostteil Berlins) adaptierte und weiterentwickelte, das erfolgreich einer externen empirischen Evaluation unterzogen wurde, hat nur zu vereinzelt Implementationsanstrengungen auf breiter Ebene geführt.

Die Kindergartenreform im Westen hatte übrigens nicht nur »intrinsische« Motive, war also nicht nur dem pädagogischen Gewissen verpflichtet, sondern wurde auch durch »extrinsische« Motive veranlasst: Die lagen in dem vom Deutschen Bildungsrat losgetretenen Streit um die Fünfjährigen, der letztendlich wie das Hornberger Schießen ausging. Kaum war er vorüber, ebte der Eifer extrinsisch motivierter Träger des Reformgeschehens ab.

Ein weiteres Moment beförderte die Abdrift: die kulturelle Distanz zwischen Jugendhilfe und Schule, zwischen Sozial- und Kultusministerien. Fachschulen und Kindergärten unterliegen, was Ressortzuständigkeiten anbelangt, in den meisten Fällen dem Einfluss unterschiedlicher Philosophien. Das Verhalten der Jugendhilfe ist dabei – historisch gesehen – ambivalent. Einerseits hat sie die Chance, moderne Lernsettings ohne verschulte Strukturen anzubieten. Andererseits blickt sie, was ihren eigenen Institutionalierungsgrad anbelangt, neidvoll auf das streng verfasste Bildungswesen. Das auf weitere Institutionalisierung gerichtete Interesse der Jugendhilfe läuft ihrem pädagogischen »Freiheitsanspruch« zuwider. Mithin setzt sie dem verschulten und verdinglichten Typus Fachschule wenig Widerstand entgegen.

Die Fachschule konnte sich so zu einem Zwitter entwickeln, der ein sozialpädagogisches Klientel jenseits des Schulwesens ausbildet, aber diesseits, innerhalb rigider Strukturen, angesiedelt ist. Die Sisyphusarbeit eines gut-

willigen Schulkollegiums besteht darin, dass es, an den weitgehend falschen Ort gefesselt, für ein wesentlich freieres Gelände ausbilden soll. Um das wirklich zu können, müsste es erstmal zum Entfesselungskünstler werden.

Paradox ist das Curriculum vieler Fachschulen. Es vernachlässigt den Bildungsanspruch des Kindergartens und arbeitet damit einer »bildungsfernen« Jugendhilfe zu. In der Philosophie der Jugendhilfe geht es primär nicht um Bildungsprozesse. In den Settings der Jugendhilfe könnte es aber um Bildung in komplexen Realsituationen gehen, um mehr, um besser anwendbare und transferierbare, nicht um weniger Bildung. Anstatt der Bildungsferne der Jugendhilfe einen klaren Bildungsanspruch entgegenzusetzen, folgen nicht wenige Ausbildungseinrichtungen den Selbstbeschränkungen der Jugendhilfe. Ein Kindergarten ist keine Schule: richtig. Das muss aber doch nicht heißen, vage Formen sozialen Lernens oder unterfordern-de Beschäftigungsangebote als ausreichendes Leistungsniveau zu nehmen. Fachschulen stellen hier durch die unzureichende Vermittlung lernbereichsdidaktischer, auf den Situationsansatz bezogener Kompetenzen ihr schulpädagogisches Licht unter den Scheffel. Sie vermitteln in einer keinesfalls befriedigenden Weise, wie man – in Abwandlung des nach wie vor wichtigen curriculumtheoretischen Ansatzes von Jerome Bruner (»structures of disciplines«) – zwar nicht wissenschaftspropädeutisch (Wissenschaft ist kein Selbstzweck) im Kindergarten arbeitet, aber doch »wissenschaftliches« Wissen auf situative Zusammenhänge beziehen kann: nicht Fachdidaktik, sondern lernbereichsdidaktisch vertiefte Situationsdidaktik. Der weitgehende Verzicht darauf bedeutet, den Bildungsanspruch des Kindergartens und des Situationsansatzes abzuhalftern.

Ein weiteres retardierendes Moment, mit dem Fachschulen sich auseinander zu setzen haben, liegt in dem formal viel zu niedrigen Eingangs- und Ausgangsniveau der Ausbildung. Dass das Erfinderland des Kindergartens nunmehr mit Österreich das europäische Schlusslicht darstellt, ist nicht nur für Industrie-, sondern auch für Schwellenländer ein weitgehendes Unikum. Für die meisten asiatischen Länder beispielsweise ist ein an nordamerikanischen oder britischen Standards orientierter Universitätsabschluss Voraussetzung für die Arbeit in einer qualifizierten Einrichtung.

Zu Zeiten der westdeutschen Kindergartenreform fiel dieses Manko deshalb nicht auf, weil der partizipatorische Charakter der Reformentwicklungen bei allen beteiligten Kräften – einschließlich der Kinderpflegerinnen – einen erheblichen Professionalisierungsschub bewirkte. Spätestens in den Achtzigerjahren aber wurde sichtbar, dass die Karrierehoffnungen qualifizierter Erzieherinnen ins Leere führten, dass sie Gefahr liefen, einem *cooling out* zu unterliegen, falls sie nicht den Beruf wechselten. Hinzu kam, dass andere attraktive Berufe inzwischen von Frauen erobert wurden, sodass die zur beruflichen Stagnation verurteilten Erzieherinnen der Karriere dieser Frauen

nur hinterherblicken konnten. Wer heute den Beruf der Erzieherin wählt, muss – pointiert ausgedrückt – entweder besessen oder in Verlegenheit sein oder eine defensiv orientierte Biografie mitbringen: Man möchte dann nicht ins feindliche Leben hinaus, sondern im geborgenen Rahmen die eigene Kindheit zurückgewinnen.

Blickt man in die Geschichte des Berufs zurück, gab es die Schnittstellen Kindergärtnerin / Jugendleiterin bzw. mittlere Bildung / Abitur. Eine der impliziten Thesen der von Tilmann Netz vorgelegten empirischen und zugleich sozio-historischen Studie über die Ausbildung von Erzieherinnen ist die, dass die Abiturschwelle der Tendenz nach den Unterschied zwischen einer eher regressiven, schonraum- und behütungsorientierten Berufseinstellung und einem eher den Bildungsanspruch des Kindergartens betonenden beruflichen Selbstverständnis markiert.

Ein entscheidendes, mitzuverantwortendes Manko der Fachschulen – von rühmlichen Ausnahmen abgesehen – liegt in ihrem Verzicht auf eine outputorientierte, auf berufliche Verwendungssituationen bezogene Curriculumentwicklung. Wären die Fachschulen dem Robinsohn'schen Strukturkonzept der Curriculumrevision gefolgt, hätten sie ihre Curriculumentwicklung an gesellschaftlichen und familialen Veränderungen, an den dem Wandel unterliegenden beruflichen Anforderungen von Erzieherinnen orientiert, wären sie nicht ins Abseits geraten; kurzum: Sie hätten nicht nur Anschluss behalten, sondern in Würdigung dieser Entwicklungen neue berufliche Profile mitdefinieren können. Stattdessen hat das schon zitierte fachdidaktische Kartell – quer über die verschiedenen Schularten – die Robinsohn'sche Herausforderung ausgesessen. Damit aber war die Weiche für die Ausbildung in Richtung Abstellgleis gestellt. In den Untersuchungsergebnissen von Netz spiegelt sich diese Enttäuschung wieder: »Je weniger die individuelle Disposition der Lernenden berücksichtigt wurde, weil die einzelnen Unterrichtsfächer nach Regeln der Fachdidaktiken unterrichtet wurden, und zwar von Lehrkräften, die sich mit der Pädagogik des Kindergartens wenig identifizierten, die in der Reformphase die Idee vom neuen Kindergarten nicht zu ihrer eigenen machten, umso mehr wurde die Ausbildung nur als Zugangsvoraussetzung erlebt, nicht aber als eine Phase, in der grundlegende Kompetenzen im Rahmen der beruflichen Sozialisation erworben werden« (Netz 1998, S.353).

Fazit: Nach den Innovationsschüben der Siebzigerjahre erlebten wir in den Achtziger- – und im Westen auch in den Neunzigerjahren – eine Abbremsbewegung. Zwar gab es in einigen Bundesländern – Hessen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen – deutliche Bemühungen, das Ausbildungsdefizit in Sachen Reformstandards durch Fortbildungsveranstaltungen zu kompensieren, und es gab und gibt auch einzelne Fachschulen, die mit langem Atem diese Standards in bemerkenswerter Weise hochhalten und fortentwickeln, aber es gab keine konzertierte, bundes-

weite Aktion. Eher waren es positive Infektionsketten: Ein von diesen Standards überzeugter Dozent bildete Studierende aus, die in reformbewusste Praxiseinrichtungen gerieten, später ihren eigenen Kindergarten leiteten und wiederum Praktikantinnen förderten ...

Die beiden Subsysteme Ausbildung und Praxiseinrichtungen drifteten gleichwohl auseinander wie aufgebrochene Packeisflächen im Polarmeer. Die Ausbildung verlor zunehmend den Kontakt zur bewegten Praxis, die bewegte Praxis wiederum verlor an Schubkraft. Die Fortbildung hatte mitunter mehr Chancen, dranzubleiben, zumindest dann, wenn ihre Dozenten sich nicht ihrerseits allzu sehr an den Bezugswissenschaften festklammerten – nach dem Motto: Ich bin Psychologe und nur auf Leitungskonflikte eingestellt. Das Reformprofil der Siebziger franste in den Achtziger- und Neunzigerjahren aus. Fähnlein der sieben Aufrechten hielten durch, daneben Resignation, Vergesslichkeit und der Tagungsverbalismus einiger Experten mit dem Bemühen, das Rad neu zu erfinden. Nicht nötig. Es geht lediglich darum, versäumte Lektionen aufzuarbeiten.

Literatur

- Capra, Fritjof:** The Web of Life. New York 1996
- Damerow, Peter et al.:** Elementarmathematik: Lernen für die Praxis? Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreitender Curriculumziele. Mit Einführungen von Karl Peter Grottemeyer und Carl Friedrich von Weizsäcker. Stuttgart 1974
- Delphi-Befragung 1996 / 1998:** »Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen«. Abschlussbericht zum »Bildungs-Delphi«, Integrierter Abschlussbericht, Endbericht. München 1998
- Dickinson, Dee:** Positive Trends in Learning. Meeting the Needs of Rapidly Changing World. Seattle, WA 1994
- Doyé, Götz / Lipp-Peetz, Christine:** Das soll einer verstehen! Wie Erwachsene und Kinder mit Veränderungen leben. Praxisreihe Situationsansatz, Ravensburg 1998
- Duncker, Ludwig / Popp, Walter (Hrsg.):** Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lernens. Grundlagen und Begründungen. Heinsberg 1997
- Frey, Karl:** Die Projektmethode. Weinheim 1982
- Jain, Manish:** Towards Open Learning Communities: One Vision under Construction. UNESCO, Paris 1997
- Keitel, Christine:** Prejudices and Presuppositions in the Psychology of Maths Education. Plenary Lecture PME 10. In: Proceeding of PME 10, London University Institute of Education, London 1986
- Klafki, Wolfgang:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl., Weinheim 1996
- Klafki, Wolfgang:** »Schlüsselprobleme« in der Diskussion – Kritik einer Kritik. In: Neue Sammlung, 38, 1998, 1, S.103–124
- Morowitz, Harold J. / Singer, Jerome L. (Hrsg.):** The Mind, The Brain, and Complex Adaptive Systems. Reading, MA 1995
- Münzinger, Wolfgang / Klafki, Wolfgang:** Schlüsselprobleme im Unterricht. 3. Beiheft der Zeitschrift »Die Deutsche Schule«, Weinheim 1995
- Netz, Tilmann:** Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität. Studien zur Genese beruflicher Identität. Frankfurt am Main 1998
- OECD (Hrsg.):** PISA Studie 2000 – Draft Briefing Note. Paris 2001
- Papert, Seymour:** The Children's Machine: Rethinking School in the Age of Computer. New York 1993, Perkins 1987
- Wolf, Bernhard et al.:** Macht sich »Kindersituationen« bei Kindern bemerkbar? Der Situationsansatz in der Evaluation. In: Empirische Pädagogik, 12, 1998, 3, S. 271–295
- Wolf, Bernhard / Becker, Petra / Conrad, Susanna (Hrsg.):** Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens »Kindersituationen«. Landau 1999
- Wolf, Bernhard / Hippchen, Gisela / Struck, Andrea:** Und sie haben doch etwas bewegt. Auswirkungen von »Kindersituationen« vier Jahre danach. In: Empirische Pädagogik, 15, 2001, 3, S. 429–454
- Wolf, Bernhard et al.:** Erhebungsmethoden in der Kindheitsforschung. Aachen 2001
- Zimmer, Jürgen et al.:** Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze-Velber 1997